التعبير الشفهي والكتابي في ضوء

علم اللغة التدريسي

خالد حسين أبو عمشة

شبكة الألوكة
www.alukah.net

هذا الكتاب منشور في

شبكة الألوكة

www.alukah.net

التعبير

الشفهي والكتابي

في ضوء

علم اللغة التدريسي

الدكتور

خالد حسين أبو عمشة

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين المفضل على عباده بالنّعم السابغة، المنعم عليهم بمننه الكاملة، الذي خلق أصناف الخلق من حيوان وجماد، وفضل بعضهم فوق بعض درجات، وأنطق أنواع الحيوان بأصناف الأصوات، ووهب البشر أفضل الكلمات، وبعث النبيين مبشرين ومنذرين تترى، بألسنة مختلفة ولغات شتّى، وبعدُ، فقد انماز هذا البحث الموسوم بـ " التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي" بمعالجة مهارة من أرفع المهارات قدراً، وأهمها منزلة، وأقصد بذلك مهارة التعبير بصنويها الشفهي والكتابي.

وإنّ الجهد المبذول في هذه الدّراسة، ينطلق من التعامل مع مبحثي التعبير الشفهي والكتابي على أساسٍ من تلبية بعض الحاجات اللغوية الملحة للناطقين بالعربية بصفة رئيسة. فقد حاول الباحث جاهداً أن يقدّم عملاً متقدّماً وإضافة نوعيّة في هذا المضمار، حيث انتظم عمله بانسجام في مطلبين متكاملين جمع بين التبصّر في الأنظار اللسانية وإستحضار التجربة الميدانية، في تعليم التعبير للناطقين بالعربية وبغيرها.

إنّ التعبير الشفهي والكتابي ركن من أركان مهارات اللغة العربية، بل هو الغاية من الاستعمال اللغوي، فالغاية من الاستعمال هي أداء المعاني وقضاء الحاجات، وبعبارة أخرى هي الاتّصال اللغوي لتسيير شؤون الحياة وللتواصل الإنساني.

يحظى التعبير بشقيه بأهمية قلّ نظيرها بالنسبة للمهارات اللغوية الأخرى، إذ هو المحصلة النهائية لمدى تطور الطالب لغوياً، فمن خلاله يتضح للقارئين أو المستمعين الحظ الذي ناله هذا الشخص من النحو والصرف والبلاغة، ومحفوظاته من الشعر والنّثر، ومدى استفادته مما مرّ عليه أو درسه. وبكلمات أُخَر إنّ التعبير غاية، والفروع الأخرى إنّما وجدت خوادم وتوابع تؤدّي إلى التعبير شفهيّاً كانَ أم كتابيّاً.

ومن أجل كلّ ذلك حاول الباحث استقصاء هذا الموضوع، وإجلاء القول فيه لعله بذلك يضع لبنة تخدم صرح اللغة العربية، فقد بين الباحث الفروقات الدلالية بين المصطلحات الشائعة في هذا الميدان، وفنّد بعض أقوال الباحثين التي لم تستند إلى أسس لغوية علمية. ثم أفضى الباحث إلى تبيان ماهية التعبير بنوعيه وأغراضه وأسسه النفسية واللغوية والتربوية وروائزه. ليدلف بعد ذلك إلى رسم منظم متقدم يوضح خلاله أنواع التعبير التي قل أن جمعت بين دفتي كتاب واحد، فتحدث الباحث عن تقسيماتها باعتبار التدوين، والإجراء، والهدف والأسلوب. كما تطرق الباحث إلى طرائق تعليم التعبير الشفهي وأساليبه المتنوعة من أسلوب القصة مروراً بطريقة الحوار الحرّ وصولاً إلى استراتيجية المحادثة الحرة. وقد مهّد الباحث لذلك كله بماهية عملية التحدث وخطواتها.

كما تناول الباحث طرائق تدريس التعبير الكتابي وأساليبه، مفصلاً القول في تلك الطرائق، ومتبحراً في أحدثها تاريخاً وفلسفة وأسلوب تدريس. وذلك بالاستعانة في بعض الأحايين إلى استراتيجية المقارنة في بين الطرائق التقليدية في تدريس التعبير الكتابي والأساليب الحديثة.

وكانت للباحث وقفة أيضاً عند تصحيح التعبير الكتابي واختلاف الباحثين في مذاهبهم نحوه، حيث تقصى حقيقة ابتداع معيار التصحيح الكتابي الذي وجدناه في غير كتاب، ورجوعاً إلى تواريخ إجراء الدّراسات بيّن أنه ينتسب للهاشمي في دراسته التي أجراها عام ١٩٩٤م.

ووقف الباحث أخيراً عند قضية ضعف الطلبة في التعبير حيث بيّن أسباب الضعف وطرائق علاجه والارتقاء به.

ثم كلّل الدراسة بخاتمة أوضح فيها أهم ما توصلت إليه الدّراسة من نتائج، وما توصي به من اقتراحات.

لقد حاول الباحث أن يكون عمله متكاملاً مع علمه بأنّ الكمال لله وحده، لذا كان هناك تنوع في مصادر الدراسة ومراجعها ما بين كتاب عربي وإنجليزي، وما بين مجلّة علمية محكمة ورسالة جامعية غير منشورة.

الكلام والتحدّث والتعبير الشفهي: لغة واصطلاحاً:

تحدّث تحدّثاً بمعنى تكلّم عن أو أخبر، والحديث: هو الخبر يأتي على القليل والكثير، وجمعه أحاديث، وهو ما يُحدّثُ به المتحدّث تحديثاً، وقد حدّثه الحديث وحدّثه به. والمحادثة والتّحادث والتّحدث والتّحديث معروفات، والحديث: ما يتحدّث به النّاس في صفة النّبات وذكره. (ابن منظور١٩٩٧).

والكلام: لا يكون إلا أصواتاً تامّة مفيدة، والجمل المتركبة في الحقيقة، فيما طال من الكلام. تكلّم الرّجل تكلّماً وتكلاماً، وكلّمه كلاماً، وكالمه بمعنى ناطقه. وهو عند ابن هشام الأنصاري "قول مفيد مقصود". (ابن منظور١٩٩٧).

وعبّر عمّا في نفسه: أعرب وبيّن، وعبّر عن فلان، تكلّم عنه. واللسان يعبّر عمّا في الضّمير. (ابن منظور١٩٩٧). وهذا خلاف لما ذكره البجة في أنّه لم يكن معروفاً لدى العرب بهذا المعنى إذ يقول" بعد أنْ تقصيت هذه اللفظة (التعبير) في مظانها لم أقف على مدلولها الذي يعني الإفصاح والبيان". (البجّة، ٢٠٠٥).

ويمكن الاستنتاج بناء على ما سبق، أنّ المعاجم اللغوية لم تضع حدوداً فاصلة بين هذه المصلحات الشائعة في كتب تعليم مهارات اللغة العربية، سوى ما قد نستيطع استخلاصه وفقاً للرؤى اللسانية الحديثة. مما فتح المجال واسعاً لاجتهادات الاستخدام. وفيما يراه الباحث من خلال فهمه اللغوي وواقع استخدامنا الحياتي، يمكن أن يعتبر إنّ تدريس أصوات الحروف أولاً يعدّ خارج نطاق المحادثة وفق مفهومها الاصطلاحي، حيث هي اللبنة الأولى في صرحها.

أما مصطلحا الكلام والحديث فهما يأتيان لأغراض تواصلية تمكن الدارس من الاندماج في المجتمع وتساعدة على تلبية حاجاته وأهدافه وغاياته، ولكنها لا تخرج عن المفهوم الوظيفي للغة. أما المحادثة والتحدّث فهي ما يمكن أن نعدّها القدرة على التعبير الحر دون حاجة إلى أن يكون لدى الدارس فكرة عن طبيعة الحوار أو الحديث أو المناقشة، فضلاً عن قدرته فيها على المبادأة في التحدّث والمناقشة.

ومصلح التعبير فهو يجمع بينَ الحديث والكلام من جهة والتحدّث والمحادثة من جهة أخرى، حيث إذا أردنا التعميم في القدرة على الأداء اللغوي استخدمنا هذا المصطلح وكثيراً ما يميل الدارسون إليه على هذا الأساس. فهو يمثل المرحلة الوظيفية والتواصلية الإبداعية. وهو ما سنعتمد عليه في هذه الدّراسة.

تحليل لساني للمصطلحات: التعبير الشفهي والشفوي والشفاهي والمشافهة:

شفه أصلها شفهة لأن تصغيرها شُفيهة، وإذا نسبت إليها فأنت في الخيار، إن شِئت تركتها على حالها، وقلتَ: شَفِي، وإن شئتَ شَفَهِيّ، واعتبر ابن منظور أن جمع شفة شفاه، حيث عدّ جمع شفوات زعماً ليس في مكانه، ولذلك قال البصريون الحروف الشفهية ولم يقولوا الشفويّة، وخلص إلى قوله إنّ الهاء أقيس والواو أعمّ لأنهم شبهوها بالسنوات. وختم حديثه بقوله: الباء والفاءوالميم حروف شفهيّة وليست شفويّة.

أما في المشافهة فذكر ابن منظور أنّ شُفاهي بالضم هو عظيم الشفة، أو غليظ الشفتين، ولم يذكر شفاهة بوصفه مصدراً من مصادر الفعل شفه، وشافهه أي أدنى شفته من شفته فكلمه، والمشافهة المخاطبة من فيك إلى فيه (ابن منظور، ١٩٩٧).

ونخلص من كلّ ذلك إلى أنّ الأصوب والله أعلم أن نقول التعبير الشفهي لجريانها على القياس فضلاً عن كثرة الاستخدام والشّيوع، وهذا مذهب كثير من أقطاب اللغة وجهابذتها. أمّا مصطلح المشافهة فليس رديفاً ولا مساوياً للشفهي باعتبار أنه يعبّر عن حالٍ مخصوصة من التواصل اللفظي، وذلك في حالة القرب المكاني.

أهمية التعبير:

مرّ بنا سابقاً أنّ التعبير لغة هو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون، والتعبير اصطلاحاً هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفهياً وكتابة، بلغة سلمية على وفق نسق فكريّ معيّن. (مدكور، ٢٠٠٧).

وهو عند الهاشمي (٢٠٠٥) نشاط لغوي وظيفي أو إبداعي، يقوم به الطالب للتعبير عن الموضوعات المختارة تعبيراً واضح الفكرة، صافي اللغة، سليم الأداء، ويتطلب الإبداع زيادة على ما تقدم التأثير في القارئ.

إنّه بكلمات أُخَر الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرائق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة. وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله.

إنّ للتعبير منزلة كبيرة في حياة الإنسان المتعلم، فهو ضرورة من ضرورات الحياة، فلا يمكن الاستغناء عنه في أيّ زمان أو مكان؛ لأنّه وسيلة الاتصال بين الأفراد. وهو الذي يعمل على تقوية الرّوابط الفكرية والاجتماعية، وبه يتكيّف الفرد مع مجتمعه، إذ تتحقق الألفة والأمن، وبه يُربط الماضي بالحاضر، وبه ينتقل التراث الإنساني من جيل إلى جيل، وبه يتم الاتصال بالمجتمعات الأخرى.

وقد أضحى التعبير بشقّيه رياضة للذهن، فالأفكار والمعاني غالباً ما تكون غامضة وغير محددة في الذّهن، والإنسان عندما يضطر إلى التعبير فهو يضطر إلى إعمال الذهن لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها، والتعبير عنها شفهياً أو كتابيّاً. (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧)

ويمثل التعبير نشاطاً أدبياً واجتماعياً، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللغة، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري، يجب أن تسخر كل فروع اللغة العربية كروافد تزود التلميذ بالثروة اللغوية اللازمة حين يمارس التعبير، فنمده بالأساليب الجيدة، والأفكار الطريفة، والعبارات الواضحة ليصبح قادراً على التعبير عما

يخالج نفسه بلغة عربية سليمة تربطه بحياة البيئة التي يعيش فيها، وما تضمه من إنسان أو حيوان، أو نبات، ولتتفاعل مع ما أبدعه الله حوله من جمال. وقد عرّف الخولي (٢٠٠٤) والملا والمطاوعة (١٩٩٧) التعبير إجرائياً بأنه:

- القدرة على السيطرة على اللغة بوصفها وسيلة للتفكير والشعور.
- القدرة على إدراك الموضوع وحدوده.
- القدرة على تنظيم الأفكار بحيث يعضد بعضها بعضاً.
- القدرة على إخراج حوار هادف.
- القدرة على تحديد نوعية الموضوع.
- القدرة على تمييز ما هو مناسب وما ليس مناسباً لموضوع معين.

وتتمثل أهمية التعبير في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة، فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحاً ودقيقاً إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته وضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض أو التشويش.

أهداف تدريس التعبير وأغراضه:

تتعدّد أهداف التعبير تبعاً للمرحلة والمؤلّف وخلفيّته الدّراسيّة، لكنّ الباحث سيحاول أن يبلور ما يمكن أن يشترك فيه كلّ هؤلاء، ولعل من أبرز أهداف التعبير وأغراضه:

١- تمكين الطلبة من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارة سليمة صحيحة.

٢- تزويد الطلبة بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية، واستعماله في حديثهم وكتابتهم.

٣- يعمل التعبير على إكساب الطالب مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة.

٤- تعويد الطلبة على ترتيب الأفكار، والتسلسل في طرحها والربط بينها بما يضفي عليها جمالاً وقوة تأثير في السامع والقارئ.

٥- تهيئة الطلبة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال، للعيش في المجتمع بفعالية.

٦- تقوية لغة التلميذ وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسية وحاجاتها شفهياً وكتابياً.

تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال التلميذ بعناصر النمو والابتكار. *

* انظر لمزيد من التفاصيل: (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧) و(البجّة، ٢٠٠٥) (الهاشمي، ٢٠٠٥) و(الصويركي، ٢٠٠٤) و(فضل الله، ٢٠٠٣) و(استيتية، والحوري، ونصر، ١٩٩٦) و(Bruderm and (Paulston, 1976) إلخ.

أركان التعبير:

إنّ للتعبير ركنان مهمان لا يقوم بناؤه إلا بهما وتطل علينا هذ القضية قضيّة أركان التعبير بأسماء متعددة، فبينما ظهرت في التراث العربي النقدي تحت باب قضيّة اللفظ والمعنى، ومرة أخرى تحت مسمى النّظم لدى عبد القاهر الجرجاني، ومرة ثالثة بعنوان أركان التعبير؛ أقول إنها كلّها مسميات لمدرك واحد، لا يمكن أن تكتمل صورة التواصل اللغوي إلا بهما، فلا كلمات دون فكرة ولا أفكار بدون كلمات. لذا شاع في الأدب التربوي الحديثِ الحديثَ عن ركني التعبير، وأعني بهما: الرّكن المعنوي، والرّكن الماديّ، أمّا الركن المعنوي فهو المحتوى الفكري الذي يتكون في ذهن الإنسان من المدركات والمعاني التي يودّ المرء التعبير عنها، ويستلهم التلميذ في المؤسسة التعليمية أفكاره من تجاربه ومطالعاته ومحيطه المدرسي والاجتماعي. أمّا الرّكن الثاني فهو المظهر الذي يتبدّى للعيان من خلال الكلمات والجمل والتراكيب والأساليب التي يعبر بها عن المعاني والأفكار، ويتزود الطالب بهذه العبارات والأساليب مع مرور الزّمن نتيجة القراءة والاستماع والممارسة. (الهاشمي، ٢٠٠٥).

الأسس التي تؤثر في تعبير الطلبة:

ويقصد بها مجموعة من المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعبير الطلبة وتؤثر فيه، ويتوقف على فهمها وترجمتها إلى عمل نجاح المعلمين في دروس التعبير من حيث اختيار الموضوعات الملائمة، وانتقاء الأساليب والطرائق الجيدة لتناولها في الصف، وبالنتيجة يتوقف عليها نجاح الطلبة وتقدمهم في التعبير.

وهذه الأسس أربعة أنواع:

أولاً: الأسس النفسية:

١- يميل الطلبة الصغار إلى التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم التي تصل عند بعض الأطفال إلى مدى قد يتضايق منه الأبوان، ويحسن بالمعلم أن يستثمر هذا الميل وينظمه عند تلاميذه، ويستطيع بواسطته أن يشجع الطلبة الخجولين على التعبير.

٢- ميل الأطفال إلى المحسوسات ونفورهم من المعنويات، فينبغي على المعلم أن يفسح لهم المجال للحديث عن الأشياء المحسوسة في الصف والمدرسة، ونظراً لانحصار ومحدودية المحسوسات في البيئة المدرسية، فعلى المعلم أن يستعين بنماذج الأشياء، أو صورها، من أجل تشجيع الطلبة على الحديث عنها.

٣- يساهم التلميذ في التعبير وتشتد حماسته له، إذا وجد الحافز والدافع الذي يحفزه على التعبير، ولذا كان على المعلم أن يوفر الموضوعات التعبيرية التي تقود التلميذ إلى التأثر والانفعال بها وتدفعهم للحديث عنها أو الكتابة حولها.

٤- يقوم التلميذ أثناء التعبير بعدة عمليات ذهنية، فهو يسترجع المفردات بالعودة إلى ثروته اللغوية ليتخير من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته وهذه العملية تسمى التحليل، وبعد ذلك يعيد ترتيب المفردات والأفكار ليخرجها على شكل نتاج لفظي أو مكتوب تعبر عما أراد وتسمى هذه العملية التركيب. وهذه العمليات العقلية عمليات ليست سهلة على الطفل الصغير، وعلى المعلم أن يأخذ الطلبة الصغار بكثير من الصبر والأناة في جميع مواقف الدراسة، لا في التعبير وحده.

٥- يتسم بعض الأطفال بالخجل من المعلم والجو المدرسي، وهذا عائد إلى نوع التربية التي ربي بها التمليذ، أو إلى عيب جسمي، وعلى المعلم أن يشعر هؤلاء الأطفال بالأبوة، ويحيطهم بجو من الطمأنينة، ويستطيع بحكمة ولباقة حثهم على المشاركة البسيطة في التعبير في مواقف يضمن فيها نسبة عالية من نجاحهم فيها.

٦- ميل الطلبة إلى التقليد، وهذا يعني أن يمثل المعلم لتلاميذه القدوة في مظهره وسلوكه، وفي لغته أيضاً؛ وعليه أن يمثل بفصاحته وسلامة لغته المثل الذي يطمح تلاميذه أن يحاكوه. (الهاشمي، ٢٠٠٥) و(استيتيّة، د.ت) و(الموسى وآخرون، ٩٣).

ثانياً: الأسس التربوية:

١- إشعار الطالب بالحرية في التعبير في اختيار بعض الموضوعات، واختيار المفردات والتراكيب في أداء أفكاره.

٢- وما دام التعبير من الأغراض الهامة التي يحققها تعلم اللغة وما دام كل درس من دروس اللغة فيه مجال للتدرب على التعبير، فليس للتعبير زمن معين، أو حصة محددة، بل هو نشاط لغوي مستمر؛ فيعمل المعلم على تدريب الطلبة على التعبير الصحيح والسليم في المواقف المختلفة، وأن لا يقصر ذلك على حصة التعبير فقط.

٣- الخبرة السابقة للحديث عن أي موضوع ضرورية ومهمة، إذ لا يستطيع التلميذ أن يتحدث أو يكتب عن شيء لا معرفة له به، فمن هنا على المعلم أن يختار موضوعات التعبير من مجال خبرة الطلبة أو قدرته التصورية. (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧) و(الهاشمي، ٢٠٠٥).

ثالثاً: الأسس اللغوية:

١- التعبير الشفوي أسبق في الاستعمال عند الأطفال من التعبير الكتابي.

٢- حصيلة الطلبة اللغوية في المرحلة الابتدائية قليلة، والتعبير محتاج إلى مفردات وتراكيب، للوفاء بالأفكار وأدائها على النحو المناسب، لذا ينبغي أن يوفر المعلم الفرص لإثراء معجم الطلبة اللغوي، وإنمائه عن طريق القراءة والاستماع وذلك بإسماعهم بعض القصص.

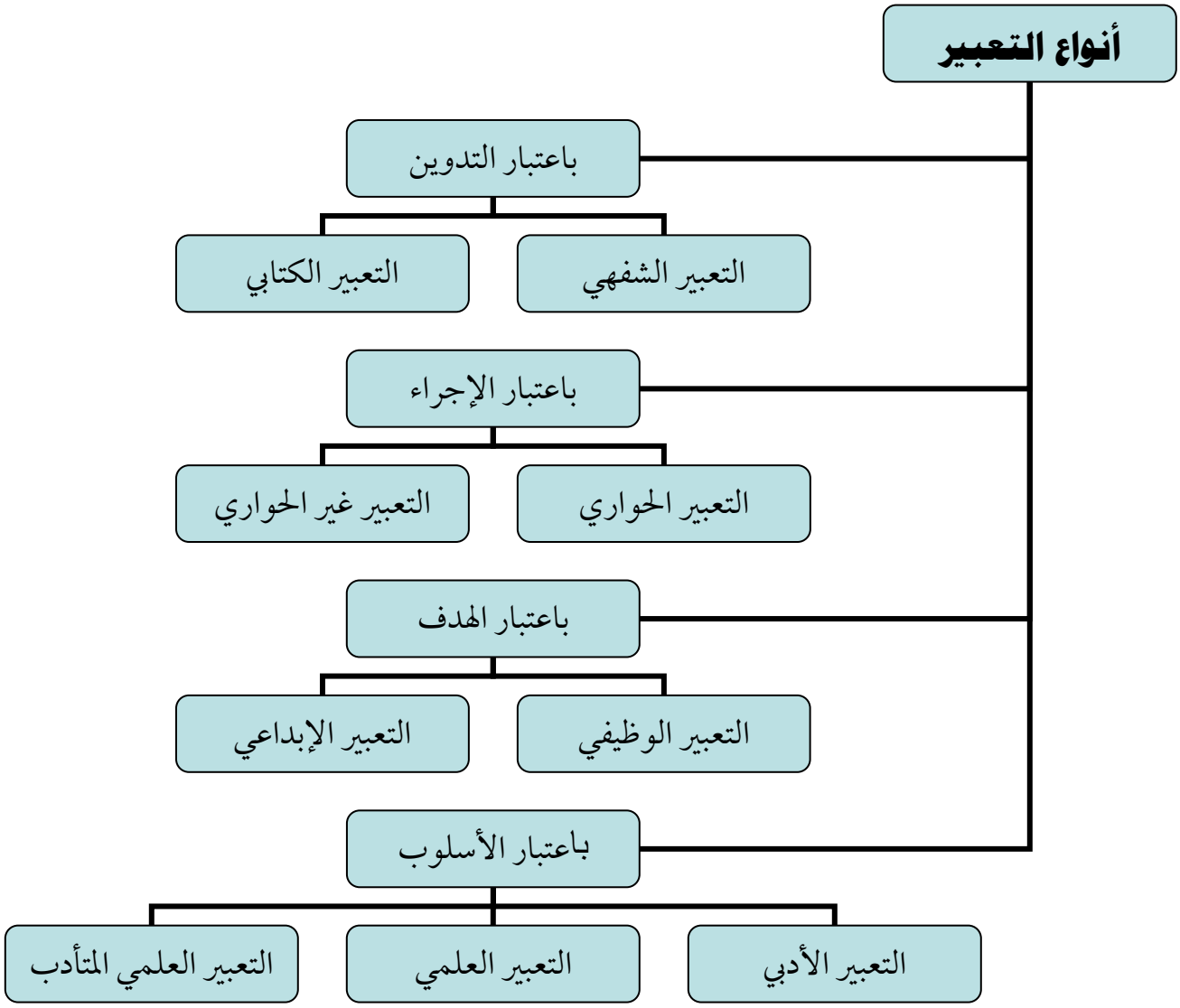
٣- ازدواجية اللغة في حياة الطلبة: الفصحى والعامية، فهو يستمع إلى اللغة السليمة من خلال معلم اللغة العربية في المدرسة، ويتعامل في حياته اليومية بالعامية، فمن هنا يعمل على تزويد الطلبة باللغة العربية الفصيحة عن طريق الأناشيذ الفصيحة، وسماع وقراءة القصص المختلفة. (الحلاق، ٢٠٠٥) و(الرواشدة، ٢٠٠٥).

رابعاً: الأسس الاجتماعية:

لقد انفرد الخولي (٢٠٠٤) بالحديث عن الأسس الاجتماعية حين ذكر بأن للغة دورها الديني والاجتماعي في حياة كلّ من الفرد والمجتمع؛ ولذا فالتعبير وسيلة اتصال بين الفرد والآخرين، وأداة لتقوية الروابط الاجتماعية، ومن هنا يجدر بالمعلمين مراعاة الدور الاجتماعي للتعبير، وجعله منبراً للتحدث والتعبير عن المناسبات المختلفة، وعن انفعالات الطلبة ومشاعرهم، وتوجيه التعبير ليكون حافظاً لتراث الأمة ناقلاً لمشاعرها.

أنواع التعبير:

يمكن أن يقسم التعبير عدة تقسيمات، منها باعتبار الأسلوب، وعليه يكون لدينا: التعبير الأدبي، والتعبير العلمي، والتعبير المتأدب، ومنها تقسيم باعتبار الهدف، وعليه يكون لدينا: التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي. وثمة تقسيم ثالث باعتبار الإجراء، وعليه يكون لدينا التعبير الحواري، والتعبير غير الحواري. أمّا التقسيم الرّابع فهو باعتبار التدوين أو الأداء، فيكون لدينا التعبير الشفهي، والتعبير الكتابي. وإليك هذه المنظم المتقدم لتوضيح ذلك:



وتفصيل ذلك على النحو التالي:

أنواع التعبير باعتبار التدوين أو الأداء:

أولاً: التعبير الشفهي:

ويسمى الإنشاء الشفهي أو المحادثة: وهو –كما مرّ بنا سابقاً – أسبق من الكتابي، وأكثر استعمالاً في حياة الفرد من الكتابي فهو أداة الإتصال السريع بين الأفراد، والتفاعل بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم.

ويعتمد التعبيرالشفهي على المحادثة ولا سيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية وهي تعليم خاص وأساسي لتدريبهم على النطق الصحيح وإمدادهم بالمفردات التي تمهد لهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح، ويعتبر هذا التعبير مرآة النفس وذلك لكونه يعبر عما يجول في الوجدان الإنساني من خواطر يعبر الفرد عنها شفهياً وينتقي فيها أبلغ المعاني الرفيعة وأجمل الألفاظ المعبرة وأرقى التشبيهات والصور. (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧) (الموسى وآخرون، ٩٣).

وأشكاله في المدرسة كثيرة منها:

- التعبير عن الصور المختلفة، صور يحضرها المعلم أو الطلاب والصور الموجودة في بداية كل درس قرائي.
- التعبير الشفهي في دروس القراءة المتمثل بالتفسير، وإجابة الأسئلة والتلخيص.
- القصص، ويتمثل ذلك في قص القصص وتلخيصها وقصها عن صور تمثلها، وإتمام القصة أو توسيعها.
- الحديث عن النشاطات التي يقوم بها الطلبة، زياراتهم، رحلاتهم، أعمالهم.
- الحديث عن حيوانات ونباتات البيئة.
- الحديث عن أعمال الناس ومهنهم في المجتمع.
- الحديث عن الموضوعات الدينية والوطنية وغيرها (عمار، ٢٠٠٢).

ثانياً: التعبير الكتابي:

هو وسيلة للاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان، ممن تفصله عنه المسافات الزمانية أو المكانية ومن صور هذا التعبير:

- كتابة الأخبار السياسية، والرياضية، والاجتماعية، وغيرها.
- التعبير الكتابي عن صور جمعها المعلم أو الطلاب.
- إجابة الأسئلة التحريرية.
- تلخيص موضوع، أو قصة بعد قراءتها أو بعد الاستماع إليها.

- تأليف قصة في مجال مخصوص.
- تحويل قصيدة شعرية إلى نثر.
- كتابة التقارير عن زيارة مصنع، أو مؤسسة حكومية.
- كتابة الرسائل والبرقيات في موضوعات مختلفة.
- كتابة الموضوعات الأخلاقية والاجتماعية.
- إعداد كلمات لإلقائها في الإذاعة المدرسية في المناسبات المختلفة(الخولي، ٢٠٠٤).

أنواع التعبير باعتبار الغرض أو الهدف من استعماله:

أولاً: التعبير الوظيفي:

وهو التعبيرالذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة من مثل الفهم والإفهام، ومجالات استعماله كثيرة كالمحادثة بين الناس، وكتابة الرسائل، والبرقيات، والاستدعاءات المختلفة، وكتابة الملاحظات والتقارير والمذكرات وغيرها من الاعلانات والتعليمات التي توجه إلى الناس لغرض ما، ويؤدي التعبير الوظيفي بطريقة المشافهة أو الكتابة. (الشرعة ومحمد، ٢٠٠٤) و (فضل الله، ٢٠٠٣) و(Paulston and Bruderm, 1976).

ثانياً: التعبير الإبداعي:

وهو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عالٍ، بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار. وإذا كان التعبير الوظيفي يفي بمتطلبات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعية، فإن التعبير الإبداعي يعين الطالب على التعبير عن نفسه ومشاعره تعبيراً يعكس ذاته ويبرز شخصيته. (الحلاق، ٢٠٠٥).

وعلى هذا الأساس ينبغي تدريب الطلبة على هذين النوعين من التعبير وإعدادهم للمواقف الحياتية المختلفة، التي تتطلب كل نوع منهما.

أنواع التعبير باعتبار الأسلوب:

أولاً: التعبير العلمي:

وهو التعبير الذي يهدف إلى سرد الحقائق والموضوعات والأفكار بحياد وتجرد، ويغلب أن يعتمد هذا النوع على الأرقام باعتبارها عاملاً حاسماً في إثبات الأفكار. ويتجنّب التعبير العلمي المبالغات والصور الشعرية والبيانية والأخيلة، كما يتجنب المترادفات والمفهومات غير المحددة، والعبارات العائمة، وتلك التي تتضمن أكثر من معنى.

ثانياً: التعبير الأدبي:

يركّز هذا النّوع من التعبير على الأسلوب الذي تؤدّى فيه الفكرة، ولهذا فإنه يستعمل الصورة الشعرية والبيانية والأخيلة والمجازات بأنواعها، وقد يستعمل المترادفات والعبارات التي تحمل أكثر من دلالة واحدة.

ثالثاً: التعبير المتأدب:

ويجمع هذا النوع من التعبير بين الفكرة والأسلوب، وعلى ذلك فهو يجمع بين خصائص الأسلوبين السابقين: العلمي والأدبي (استيتيّة، د.ت).

أنواع التعبير باعتبار الإجراء:

أولاً: التعبير الحواري:

وهو التعبير الذي يتضمن وجود طرفين كل واحد منهما مرسل ومستقبل، ويشمل: الحوار والمناقشة، والندوة، والمسرحية. وهذا النوع من أهم أنواع التعبير في تربية الملكة اللغوية لدى المتعلمين، وتنمية الطلاقة اللغوية عندهم، ولذلك يحسن أن يدرّب الطلبة عليه. وتنبع أهميته من أنه يستدعي أن يكون شفهياً في المقام الأول(استيتيّة، د.ت).

ثانياً: التعبير غير الحواري:

وهو التعبير الذي لا يكون فيه حوار ولا مناقشة.

طرائق التدريب على مهارات التعبير الشفهي وأساليبه:

إن عملية التحدث ليست بسيطة، ولا تحدث فجأة، وإنما هي عملية معقدة، رغم مظهرها الفجائي. وهنا سنعرض كيف تتم عملية التحدث، والمراحل التي تمرها، وما ينبغي على المدرس أن يقوم به في كل مرحلة.

خطوات عملية التحدث:

تتم عملية التحدث في خطوات معقدة، رغم أنها تبدو وكأنها تحدث بطريقة سريعة أو فجائية، وخطوات عملية التحدث هي: الاستثارة فالتفكير فالصياغة فالنطق.

أولاً: الاستثارة:

فقبل أن يتحدث المتحدث، لابد أن يكون هناك مثير يثير رغبته في الكلام، كأن يعلق المتحدث على حديث شخص أمامه، أو يرد على سؤال طرح عليه، أو كأن تلح على المتحدث فكرة يريد التعبير عنها، أو كأن ينفعل الأديب بحادث أو بفكرة فيريد التعبير عنها بقصة أو قصيدة أو مقال... وهكذا نرى أن بداية التحدث هي وجود مثير للتحدث (عمار، ٢٠٠٢).

ثانياً: التفكير:

وبعد أن يستثار الانسان أو يوجد لديه دافع للحديث، فإنه يبدأ في التفكير فيما سيقول، فيجمع الأفكار ويرتبها، ويرجع إلى مصادر المعرفة وإلى المراجع...إلخ.

والمدرس الواعي هو الذي يعلم تلاميذه ألا يتحدث أحدهم إلا إذا جمع الأفكار والمعارف المناسبة للتحدث من مصادرها ومراجعها، ثم يرتبها بشكل علمي ومنطقي مقنع، وإلا جاء الكلام أجوفاً خالياً من المعنى(محمد، ١٩٩٨).

ثالثاً: الصياغة:

بعد الاستثارة، والتفكير، تأتي مرحلة الصياغة أي انتقاء الرموز؛ أي الألفاظ والعبارات والتراكيب المناسبة لمحتوى الكلام ولنوع المستمعين، وانتقاء الألفاظ والأسلوب للتعبير عن الأفكار من أهم الأمور التي تفرق بين المتحدث الجيد والمتحدث الرديء.

والمهم هنا هو أن المعلم الرشيد هو الذي يدرب تلاميذه على انتقاء ألفاظهم وعباراتهم بحيث تناسب الحال، فالبلاغة مراعاة مقتضى الحال، ولابد أن يدربهم أن لكل مقام مقال، ولكل حال مقتضاه، فالمتحدث لابد أن يتعرف على نوعية

المستمعين حتى يختار لهم المعاني والأفكار المناسبة والألفاظ والأساليب المناسبة لهم، والمناسبة أيضاً لنوع المعاني والأفكار المختارة للحديث (عسر، ٢٠٠٥).

رابعاً: مرحلة النطق:

والمرحلة الأخيرة في عملية الكلام هي مرحلة النطق، فبالنطق السليم للألفاظ المختارة التي تعبر عن المعاني المختارة – أيضاً – بعناية، تتم عملية الكلام، فالنطق هو المظهر الخارجي لعملية التحدث التي يراها المستمع، حتى ليخيل إليه أنها عملية تتم بطريقة مفاجئة، لأنه لم ير عملياتها الداخلية السابقة عليها، وهي الاستثارة، والتفكير والصياغة، والمدرس الواعي هو الذي يهتم بتنمية التفكير واختيار المعاني لدى تلاميذه قبل اهتمامه بالشكل الخارجي لعملية التحدث وهي النطق(عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧).

وهكذا نرى أن المتحدث الجيد هو الذي لا يتحدث إلا إذا كان لديه داع للحديث، وهو الذي يفكر فيما سيتحدث به، ويرتب أفكاره بطريقة منطقية، ثم يضع هذه الأفكار في قوالب وصياغات لغوية سليمة وجذابة، ثم ينطق نطقاً صحيحاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع الطلاقة وحسن الإلقاء.

التخطيط لعملية التحدث

وإذا كانت عملية التحدث هذه تتكون من خطوات منظمة ومعقدة، فمن الضروري أن يعلّم المدرس تلاميذه ويدربهم على مهارة التخطيط لعملية التحدث فالتخطيط لعملية التحدث يتطلب الإجابة عن أربعة أسئلة:

- لِمن أتحدث؟
- لماذا أتحدث؟
- بماذا أتحدث؟
- كيف سأتحدث؟

١- أن يجيب المتحدث عن سؤال: لمن سأتحدث؟

وتقضي الإجابة عن هذا السؤال التعرف على نوعية المستمعين واهتماماتهم ومستويات تفكيرهم، وما يحبون سماعه، وما يكرهون؛ أي لابد من التعرف على نوعية الجمهور المستهدف بالحديث (الخولي، ٢٠٠٠).

٢- الإجابة عن سؤال: لماذا سأتحدث؟

وللإجابة عن هذا السؤال لابد أن يدرب المعلم تلاميذه على تحديد أهداف حديثهم قبل إعداده، فالمتحدث البليغ هو الذي يراعي مقتضى الحال، ويعرف أن لكل مقام مقال، ومراعاة المقام تقتضي مراعاة ظروف الزمان والمكان، ونوعية الأفكار والموضوعات المتحدث عنها، ونوعية التغيرات المطلوب إحداثها في المستمعين(مرسي والشيخ، ١٩٩٧).

٣- أن يجيب عن سؤال: بماذا سأتحدث؟

فالمعلم لابد أن يعلّم تلاميذه ويدربهم على تحديد الأفكار والمعاني، وتحديد المشكلات التي يريدون التحدث عنها، ويدربهم على ضرورة أن تكون الأفكار متسقة ومتناغمة مع الإهداف التي سبق تحديدها للتحدث ويدربهم على كيفية الحصول على المعلومات، والرجوع إلى مركز مصادر التعلم، والمراجع، ومصادر المعرفة.

وكل هذا يدرب التلاميذ – بالتالي – على مهارات البحث، والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس، والقدرة على الاستكشاف، وعلى الاستماع الجيد، والقراءة الواعية...الخ (استيتيّة، د.ت.).

٤- الإجابة عن سؤال: كيف سأتحدث؟

فلا بد من تعليم التلاميذ وتدريبهم على اختيار الأسلوب المناسب للتحدث، ويتطلب هذا كل المهارات السابقة، أي معرفة نوعية المستمع، ونوعية الأفكار، أي موضوع التحدث ومادته، ونوعية الأهداف المراد تحقيقها.

وهنا يجب تعليم التلاميذ وتدريبهم من خلال المواقف المختلفة على استراتيجيات التحدث التالي:

١- المحاضرة
٢- المناقشة والحوار
٣- الندوة
٤- المناظرة
٥- الخطابة وإلقاء الكلمات
٦- قص القصص والحكايات
٧- إعطاء التعليمات والارشادات
٨- عرض التقارير والملخصات
٩- إلقاء الأسئلة والاستفهامات
١٠- القيام بالتعليقات والمداخلات...إلخ.(عمار، ٢٠٠٢).

خطوات موقف التحدث

على المعلم أن يراعي الخطوات الآتية عند تدريس موقف التحدث:

١- أن تكون موضوعات التحدث من اختيار التلاميذ، فالتلميذ يصعب عليه أن يتحدث عن موضوع لم يسبق له التعرف عليه، أو معرفته به قليلة.

٢- أي يجب تجنب إكراه التلاميذ على التحدث عن موضوعات لا يستمتعون بحكايتها؛ لأن ذلك يقلل في نفوسهم أهم عناصر القدرة على التعبير.

٣- التحدث عن الخبرات الشخصية قد يكون مدخلاً مهماً لقص القصص وحكاية الخبرات التي يشتاق التلاميذ للتحدث عنها.

٤- ينبغي تنويع موضوعات التحدث، بحيث تقابل الأذواق المختلفة للتلاميذ واهتماماتهم المتنوعة.

٥- ينبغي تدريب التلاميذ على الاستعداد للتحدث قبل إجرائه، كما سبق أن ذكرناه في التخطيط لعملية التحدث.

٦- ينبغي تعلم التحدث في مواقف طبيعية، وخاصة تلك التي تنشأ في حياة التلاميذ المدرسية، أو تلك التي تحدث في حياتهم العادية.

٧- يجب أن يهتم المعلم- في تدريبه التلاميذ على التحدث- بالتركيز على المعاني أكثر من التركيز على الألفاظ، فالألفاظ مهمة لكنها خادمة للأفكار ومعبرة عنا.

٨- ينبغي لفت نظر التلاميذ إلى المواقف والأماكن التي ينبغي الامتناع عن التحدث فيها، كالحال عند قراءة القرآن، وعند الاستماع إلى الخطيب في المسجد، وفي المستشفيات، وفي المكتبات العامة.

٩- ينبغي أن يدرك المعلم أن الغرض من التحدث أن يتحدث التلميذ عن أفكاره هو لا عن أفكار المدرس أو غيره من الكبار.

١٠- ينبغي على المعلم عدم مقاطعة التلميذ حتى ينتهي من حديثه؛ فالإنطلاق في الحديث مهارة ينبغي تشجيعها، ولها الأولوية في سلم المهارات الشفوية، والمقاطعة المستمرة تحد من قدرة التلميذ على الانطلاق في التحدث. (الحلاق، ٢٠٠٥) و(عسر، ٢٠٠٥).

رأي في الارتقاء بمستوى تعبير الطّلبة الشفهي:

ثمة عدة طرائق يمكن من خلالها الارتقاء بمستوى تعبير الطّلبة لعل من أبرزها:

- عملية ربط حصص التعبير ودروسه بفروع اللغة الأخرى فضلاً عن المواد الدراسيّة الأخرى، من تاريخ و علوم دينية إلخ.
- كما أنّ خلق الدوافع، وتنمية الرغبة في نفوس الطلبة يؤدي دوره وذلك من خلال إعطائهم قدراً من الحرية في اختيار الموضوعات ذات العلاقة المباشرة بهم، وتثير اهتمامهم، وتعالج قضاياهم.
- كما أنّ مداومة المناقشة والحوار كجزء لا ينفصل عن درس مهارات اللغة العربية يساهم في الارتقاء بمستواياتهم في التعبير الشفهي، وتطور أفكارهم وأنماط أساليبهم، وفصاحة ألفاظهم.
- أي أنه على المعلم أن يستغل كل فرصة متاحة في كل المواقف من أجل إبعاد الخوف في الحديث وتردد الطلبة فيه، ولعل أكثر الوسائل نجاحاً في ذلك هو استخدام المواقف الحوارية والتمثيلية المشوقة.
- وأخيراً وليس أخراً على المعلم أن يكون قدوة لطلبته في استخدام العربية الفصحى لغة للتدريس والحوار والمناقشة من أجل أن يقتدي الطلبة ويتأسوا بأستاذهم.

طرائق تدريس التعبير الشفهي:

أولاً: طريقة القصة:

عرّفت القصة بأنها مجموعة من الأحداث، يرويها الكاتب، وهي تتناول حادثة واحدة، أوحوادث عدة، تتعلق بشخصيات إنسانية، تتباين أساليب عيشها، وتصرفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض، ويكون نصيبها في القصة متفاوتاً من حيث التأثر والتأثير. (مدكور، ٢٠٠٧).

وتعدّ القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية، وأكثرها شحذاً لانتباهه إلى حوادثها، ومعانيها، فتثير القصة بأفكارها وصراع الأشخاص فيها وتعقد أحداثها، وبتصويرها لعواطف وأحاسيس الناس وبيئتها الزمانية والمكانية وبلغتها وبطرائق تقديمها المختلفة، كثيراً من الانفعالات لدى القراء، وتجذبهم إليها، وتغريهم بمتابعتها والاهتمام بمصائر أبطالها(أحمد، ١٩٨٥).

وفي المدرسة يستطيع المعلمون أن يستفيدوا من ميل الأطفال إلى القصة وعلى وجه الخصوص في المراحل الأولى من التعليم، فيزودوا الأطفال عن طريقها المعلومات الأخلاقية والدينية والجغرافية والتاريخية وغيرها، فيهيئوا لهم المعرفة والمتعة في آن معاً.

ولعل أهم الفوائد التربوية التي تحققها القصة للأطفال تتمثل في أنها:

١- ترفد السامع أو القارئ المتعة، واللذة، التي تزيد من الإقبال على التعلم.

٢- تنمي ثروة الطالب اللغوية، وتغني معجمه اللغوي بما تتضمنه من مفردات وتعابير وتراكيب لغوية، فترفع مستوى لغة الطلاب، وتهذب أساليبهم، وترفيها.

٣- تربط الطفل بعادات وتقاليد وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، وتوحي له باحترامها وعدم الخروج عنها، فتساعده بذلك على التكيف مع مجتمعه.

٤- تيسر للطالب فهم كثير من الحقائق العلمية التي ترويها القصة، وتزود الطفل بالمعلومات والمعارف التي تضاف إلى خبراته، لما في القصص من عناصر التشويق، والإغراء، وحسن الاستماع.

٥- تطلع الطفل على عادات وتقاليد وقيم المجتمعات الإنسانية الأخرى مما يتيح له مجال المقارنة بين عادات المجتمعات المختلفة، فيفيد من الجوانب الإيجابية منها، ويتجنب السلبية.

٦- تنمي خيال الأطفال فهي تسمو بخيالهم لما فيها من عنصر الخيال، كما أنها تعودهم الشجاعة في مواجهة الآخرين، والتحدث مع الجماهير وتتيح لهم تصور الأشياء والأحداث باختلاف مراحل النمو الإدراكي التي يمرون بها.

٧- تشجعهم على مواجهة زملائهم في مواقف تعبيرية طبيعية في المدرسة وخارجها والتحدث إليهم، إضافة إلى غرس عادات حسنة محببة، كرعاية آداب الحديث مثلاً. (سمك، ١٩٩٨) و(موسى والشيخ، ١٩٩٧).

أنواع القصة:

تقسم القصة حسب مصدر مادتها، وموضوعها إلى:

- القصة الواقعية: وهي ذلك النوع من القصص الذي يستمد حوادثه من واقع المجتمع وتستمد مضامينها من أنماط حياة الناس وطرائق معيشتهم وأساليب تفكيرهم.
- القصة الخيالية: وهي ذلك النوع الذي يستلهم حوادثه من خيال بعيد عن الواقع، وتأتي نماذجه تحاكي تمام المحاكاة تلك النماذج على الأرض، وعن طريق هذه القصص يستطيع القاصون أن يعالجوا كثيراً من القضايا الاجتماعية والعلمية وغيرها (استيتية، د.ت).

أما أنواع القصص التي ينبغي أن تقدم للتلاميذ في مراحل الدراسة المختلفة فهي:

١- قصص الأخلاق والمثل العليا: وهي ذلك النوع من القصص الذي يرمي إلى غرس المثل العليا، والفضائل في النفوس، والتحلي بالأخلاق الحميدة، وتحث على الصفات الطيبة، وتنمي فيهم العادات الكريمة، كاحترام الناس، ومساعدتهم، والتضحية من أجل المبادئ، وترغبهم في الحق، والعدل، ونصرتها.

٢- القصص الاجتماعية: وتهدف إلى تصوير أنماط مختلفة من حياة الشرائح الاجتماعية التي تعيش في مجتمع التلميذ، بقصد التعرف على الطرائق المختلفة للتعامل مع المجتمع.

٣- القصص التاريخية: وهي تلك القصص التي تأخذ مادتها من حقائق التاريخ، ووقائعه، وأحداثه في فترة زمنية محددة، وتقدم سير الرموز البشرية المشهورة في الأمة، وتهدف هذه القصص إلى إحياء هؤلاء الأبطال في نفوس الناشئة، بقصد تخليدهم، والتخلق بأخلاقهم وصفاتهم.

٤- قصص البطولة والمغامرة: وتتناول حياة بعض الرحالة والمكتشفين، والأشخاص الذين يساعدون في كشف الجرائم وتعقب المجرمين الخارجين على قيم المجتمع، ومثل هذه القصص ترمي إلى إشباع غريزة حب الاستطلاع عند الطلبة، وإشباع ميولهم في المغامرة والبطولة، وتشوقهم إلى متابعة الأمور ولكن يجب أن يبتعدوا عن التهويل، كما يجب ألا تقدم فيها الأمور مبسطة إلى درجة يبدو قيام الأطفال بها ممكناً.

٥- القصص الرمزية: تهدف إلى تقديم النصح والإرشاد، واستخلاص الدروس، والموعظة عن طريق الإيحاء والتلميح لا عن طريق الصراحة، والقول المباشر.

انظر لمزيد من التفاصيل في: (سمك، ١٩٩٨) و(موسى والشيخ، ١٩٩٧) و(أبو مغلي، ١٩٩٦).

اختيار القصة:

من المعروف أن لكل مرحلة نمائية يمر بها التلميذ خصائص عقلية ولغوية تختلف بالضرورة عن المرحلة التي تسبقها أو التي تليها، فالأطفال بين الثالثة والسابعة في الغالب يميلون إلى القصص التي تراعي امتزاج الخيال بالواقع الذي يعيشه الطفل، فالقطة والكلب عنصران من عناصر الواقع الذي يراه الطفل، أما حديثهما فهو غير مألوف لديه، ومع ذلك فهو يقبله لأنه يشبع رغبته في الخيال غير البعيد عن واقع بيئته.

ويميل الأطفال بين السنة الثامنة والثانية عشرة إلى قصص المغامرة، والجرأة والتعرض للأخطار، والقصص التي تتناول مجاهل الحياة، وتكتشف وتتنبأ وتصور أعماق الكهوف وأغوار البحار، وحياة الناس في الأماكن النائية.

أما الفتيان بين سن الثانية عشرة والثامنة عشرة، وهي فترة المراهقة فيميلون إلى قصص الغرام، والتي يجب أن يقدم منها للمراهقين ما هو صالح، وبعيد عن الإغراء بالعلاقات السيئة، فتختاره قصص العفة والشرف والتضحية، كما يميلون إلى قصص البطولات، والتضحية، وبعد سن الثامنة عشرة تأخذ الحياة بالتغير وذلك بدخول الشاب أو الشابة في معاركها، وفي

هذا الطور تتحكم البيئة والثقافة التي يعيش فيها الشاب في نوع القصص التي يقرأ، ويظل الميل إلى القصص التي تدور حول المثل العليا هو الغالب عليه.

شروط عامة تراعى في القصة:

ذكر أبو مغلي (١٩٩٦) شروطاً عامّة تراعى في القصة هي:

- أن تكون لغة القصة (مفرداتها) وتراكيبها (أسلوبها) مناسبين للغة التلميذ.
- أن يكون مضمونها ومعناها مناسبين لمستوى التلميذ العقلي.
- أن تكون طبيعية في بنائها بعيدة عن التكلف.
- أن تكون مناسبة في طولها وقصرها لمستوى الطلبة العقلي.
- أن تزود الطلبة بالمعلومات والمعارف والخبرات الجديدة.
- أن توحي للتلاميذ بتمثل أنماط سلوكية حميدة.
- أن تلبي رغبات وميول وحاجات الأطفال في مراحل النمو المختلفة.

إعداد القصة وتدريسها:

لعل من المفيد أن يتذكر المعلم أن نجاحه في تدريس القصة يعتمد على قدرته على اختيار القصة الملائمة من حيث المضمون واللغة لمستوى إدراك تلاميذه، ومستواهم اللغوي، وإعداد ما يلزم من وسائل وتجهيزات تعليمية مثل الصور والمؤثرات الصوتية- أشرطة تسجيل عليها بعض الأصوات التي تخدم تقديم القصة ليفرض على طلابه حسن الاستماع، والإصغاء، والانجذاب إليها، والاستفادة منها، ويسير المعلم في تدريس القصة وفق الخطوات الآتية:

- التقديم للقصة وتهيئة أذهان الطلبة لها ويتم ذلك بوضع الطلاب في حالة استعدادية تثير فيهم الإصغاء، والانتباه، وتثير اهتمامهم، مما يؤدي إلى استرجاع معلوماتهم وقد يكون هذا عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة تنشط معلوماتهم، وتوجه انتباههم إلى موضوع القصة، فينحصرتفكيرهم في ذلك الاتجاه.
- البدء بسرد القصة، على أن يكون الإلقاء طبيعياً، لاتكلف فيه، ولا صنعة، ممثلاً لمعناها مثيراً اهتمام الطلاب، وانتباههم، ويتم ذلك بوضوح صوت المعلم، وهدوئه، وتلوينه حسب ما يقتضيه الموقف.
- يحرص المعلم كل الحرص أن ينتقي، في أثناء إلقاء القصة، ما يتوافق مع الطلاب، من الأساليب العربية السليمة، وأن ينفعل مع أحداثها ووقائعها، مستخدماً المناسب من الحركات، والسكنات التي تعبر عن السرور أو الفرح، أو الاستهجان، أو الاستفسار، أو الإقدام، أو التعجب، وغيرها من الأحاسيس، والمشاعر.

- وبعد الانتهاء من سرد القصة، يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن مدى فهم الطلبة القصة، واستيعاب مضامينها، يكلف المعلم طلابه بالتحدث في مضمون القصة، والتعبير عنها، وقد يطلب من بعضهم التحدث في جزء واحد منها، إذا كانت طويلة، وتشمل جوانب، وشخصيات متعددة، وحتى يوفر الفرصة لأكبر عدد من الطلاب لأخذ دور في إلقائها.
- تصلح كثير من القصص للتمثيل، وهي مناسبة طيبة لإشراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في إلقاء القصة، وتشجيعهم على الوقوف أمام الآخرين دون خوف، أوتهيب، وتدريبهم التعبير الشفهي، ولما في هذا العمل من بعث للحركة والنشاط، وتحرر من الدروس التقليدية.

ثانياً: طريقة التعبير الحر:

إنّه حديث الطلبة بمحض حريتهم واختيارهم عن شيء يدركونه بحواسهم في المنزل أو المدرسة أو الشارع أو حديثهم عن الأخبار التي يلقيهاالطلبة في الفصل كحادثة وحكاية وتعقبه مناقشات يشترك فيها الجميع، أو محادثة في صورة أسئلة يوجهها والأطفال والمعلم إلى صاحب الخبر ليجيب عنها وقد يشترك المعلم أحياناً بإلقاء خبر على تلاميذه، ينتزعه مما يرضي حاجات الطفولة وميولها. ويمكن أيضاً توظيف ما ألقى بظلاله علينا مجتمع المعرفة، حيث تعدد مجالات الاتصال اللغوي وقنواته عبر وسائل متعددة، وقد لوحظ أن الطلبة يميلون لكل ذلك ويقبلون عليه، فهو يلائم الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، ويسلك المعلم في درسه الخطوات الأتية:

- التمهيد، بربط الموضوع بخبرات الطلبة مثلاً، أو أن يشرح المعلم المطلوب عمله في هذا الدرس.
- استثارة المعلم للتلاميذ باسئلة مختلفة حول موضوع التعبير، فإن كان مجاله صورة ما، يطرح المعلم أسئلة مختلفة على جميع جزيئات الصورة، واستثارة خبرات الأطفال حولها، نظراً لأن كل طفل في إحدى جزيئاتها، صورة لخبرة أو تجربة مرّ بها أو عرفها.
- تمثيل الطلبة دور المعلم، بطرح الأسئلة على زملائهم أو طرحها على معلمهم.
- تدريب الطلبة على ترتيب حديثهم حول الموضوع الذي تحدثوا فيه، وذلك بإعادة بعضهم الحديث عن الموضوع بالتسلسل. (طعيمة، ٢٠٠٥).

ثالثاً: تدريس موضوعات محادثيّة مختلفة:

قد يأخذ تدريس موضوعات المحادثة في المستويات الأولية شكل أسئلة يطرحها المعلم بأشكال مختلفة حول الموضوع، ليجيب الطلبة عليها، ويتصرف في هذه الإجابة تصرفاً يدفع الطلبة إلى تنويع التعبير، وقد يكون موضوع التعبير وصفاً محدداً حول صورة، وقد يكون تدريباً على كتابة قصة أو أخبار ونشاطات قام بها التلميذ. وقد يمر التعبير في هذه الشؤون في المراحل الأكثر تقدماً بالخطوات الآتية:

١- التمهيد بما يثير دافعية الطلبة للموضوع.

٢- إن لتشجيع المعلم دوراً هاماً في ضمان مشاركة جميع الطلبة في التعبير.

٣- إن لباقة المعلم وحسن تصرفه، وبعده عن التثبيط من أهم العوامل التي تؤثر إيجابياً في تعبير الطلبة، وأن لالتزام المعلم بلغته الفصيحة، وعباراته الدقيقة الواضحة، أبعد الآثار في نفوس تلاميذه، وتأثرهم به تأثراً حسناً مدى الحياة.

٤- إلقاء طائفة من الأسئلة على الطلبة تتناول أطراف الموضوع وتلقي الإجابة عنها، وتحدث الطلبة في الموضوع تلميذاً بعد آخر، يناقش المعلم الطلبة فيما تحدث فيه زميلهم، وقد يستحسن المعلم أن يستنبط من الطلبة بعض عناصر الموضوع ويسجلها على السبورة ثم يطلب إليهم أن يتناولوها بالحديث والشرح.

طرائق تدريس التعبير الكتابي وأساليبه:

مرّ بنا في بداية هذه الدراسة الحديث عن التعبير الكتابي: مفهومه وأنواعه وأركانه وأهميته، وما يودّ الباحث لفت الأنظار إليه هنا بادئ ذي بدءٍ ألا تُترك مهارة التعبير الكتابي لكي تكون محصلة نهائية – من تدريس المهارات اللغوية الأخرى – تتشكل لدى الطلبة بالتراكم العفوي لشروطها وأدواتها دونما تخطيط منهجي مقدّر، بل يجب أن ينظر إلى التعبير الكتابي بوصفه بابا وظيفياً له مقرّر ومنهج مقدّر مرسوم، تنتظم فيه فروع أو فصول، لا بد أن يعالج كلاً منها في درس مخصوص.

مهارات التعبير الكتابي:

إنّ تحديد المقصود بالمصطلحات يعدّ اللبنة الأولى في فهم المهارة ومن ثم إتقانها، فمعرفة مهارات التعبير الكتابي يُعين الأهل والمعلمين على إملاك الطلبة تلك المهارات دونما مشاكل أو عناء. ونحاول هاهنا التطرق إلى مهارات التعبير الكتابي ليكون المعلم والمتعلم على بصيرة بها. ونجد سمك (١٩٩٨) قد حددها في:

- سلامة الفكرة.
- وضوح الأفكار.
- الدقة في تحديد الأفكار.
- الصدق في تصوير المشاعر.
- استعمال اللغة السلمية.
- تماسك العبارات.
- تجنب تكرار الكلمات بصورة متقاربة.
- خلو الكتابة من أخطاء النحو والصرف والإملاء.
- الاستعمال السليم لعلامات الترقيم.
- وضوح الصيغة الفنية في العبارات والتراكيب.

وأضاف الموسى (٢٠٠٣) لذلك أن يكون قادراً على تمييز الأفكار المترابطة وتمييز الكلي من الجزئي وإحكام التسلسل المنطقي ووضع الألفاظ مواضعها فضلاً عن إحكام الاستشهاد بالمأثور.

كما أضاف مجاور الوارد في (الخولي، ٢٠٠٤) لتلك التي سبق ذكرها:

- الانسياب في التعبير الكتابي كوصف مقابل للطلاقة في التعبير الشفهي.
- تصنيف المعلومات والأفكار.
- كتابة قصة أو تلخيص.

فيما قسمها الهاشمي الوارد في (الخولي، ٢٠٠٤) تقسيماً لطيفاً، وهو تقسمها إلى مهارات لغوية تندرج تحت:

– **مهارات المفردات**، وتضم: استخدام الكلمة الفصيحة، واختيار الكلمات المناسبة، والرسم الإملائي الصحيح، والصياغة الصرفية الصحيحة.

– **ومهارات التراكيب والأساليب**، وتضم: استخدام أدوات الربط بدقة، واكتمال أركان الجملة، وسلامة التراكيب النحوية، صحة الأساليب المستخدمة.

- **ومهارات الأفكار**، وتضمّ: صحة الأفكار والمعلومات، وضوح الأفكار، وترابط الأفكار وتسلسلها، واستيفاء الأفكار.
- ومهارات التنظيم، وتضم: استخدام الفقرات، وتخصيص فقرة لكل فكرة، واستخدام علامات الترقيم، وسلامة الهوامش وتناسبها (الخولي، ٢٠٠٤).

والمؤكد أن هذه الأهداف لا يمكن تحقيقها بطريقة التدريس التقليدية التي تدور حول اختيار المدرس للموضوع، ثم حديثه عنه، ثم كتابة الموضوع بواسطة التلاميذ، ثم رؤية المدرس له، والتوقيع عليه، بل لابد من طريقة تعين التلميذ على تحقيق ذاته من خلال التعبير.. فظهر أوّلاً مدخل المواقف الوظيفيّة التي تستند إلى موضوعات التعبير الوظيفي التي يمارسها المرء في حياته لقضاء مصالحه الدنيوية، وتدبير علاقاته بغيره. (أحمد، ١٩٨٥).

وقد طالع الباحث الكتاب مرّتين أو أكثر لعله يجد الأسس النفسيّة والتربوية التي استند إليها في دراسته حتى تقترب من مفهوم النظرية، إلاّ أنها في حقيقة الأمر، هي دراسة كغيرها من الدراسات التي تدور حول أهمية اختيار الموضوعات وطريقة تعامل المدرس معها وتصحيحها، لكنّها فاقتها في توظيف المواقف الحياتية في كتابة الطّلبة أكثر من مجرد إعطائهم موضوعات عليهم الكتابة فيها. علماً بأنّ الباحث قد حدّد هذا الهدف بنفسه حين قال: نحصر أهداف البحث في تحديد المواقف الوظيفية وحصرها إلى جانب الأنشطة اللغوية في المجتمع المصري. (أحمد، ١٩٨٥). ويظنّ الباحث لو صاحب الدّراسة تعمّق قليلاً في دراسته لتوصل إلى ما يمكن أن نسميه نظرية عربية في تعليم التعبير الكتابي. خاصة أنّ مفهوم طريقة المواقف في التعبير لم تحدد في ثنايا الدراسة وما هي أبعادها وخصائصها.

ولما بقيت الساحة البحثية خاليةً من طريقة لغوية مميزة تحقق أهدافها وجدت لدى الهاشمي (٢٠٠٥) ومدكور (٢٠٠٧) استراتيجية جديدة لتحقيق ذلك الهدف يطلق عليها: طريقة تحقيق الذات في تدريس التعبير. وتقوم هذه الطريقة على مجموعة من الأسس الهامة والضرورية لهذا العصر وهي:

١- الحرية في الاختيار والانتقاء، ويقصد بذلك إقدار التلميذ على أن يختار الموضوع الذي يريد التعبير عنه، وأن يختار من كم المعلومات والمعارف الهائلة الموجودة حوله ما يناسب هذا الموضوع وينسجم معه.

٢- تنظيم المعلومات في انساق علمية ومنطقية، ويعني بذلك إقدار التلميذ على إعادة تنظيم المعارف التي اختارها في نسق علمي ومنطقي، وألا يتوقف جهده عند حد جمع المعرفة، ونقلها كما هي.

٣- التحول من أسلوب النملة إلى أسلوب النحلة: وعنى بذلك الاستخدام الأمثل للمعرفة المختارة في انتاج أفكار جديدة ومعارف جديدة وبمعنى آخر، تدريب التلميذ على ألا يكون مجرد "مجمع للمعلومات " كالنملة التي تجمع الطعام في الصيف لتأكله في الشتاء، بل لابد أن يكون " منتجاً " كالنحلة التي تجمع الغذاء، وتهضمه وتتمثله، وتعيد إنتاجه عسلاً شهياً؛ فالتلميذ لابد أن يدرب على جمع المعلومات وفهمها، وهضمها وإعادة إنتاجها في صورة أفكار جديدة ونظريات جديدة.

وهنا علينا أن نتذكر أن التلميذ الصغير الآن هو نفسه الذي سيكون باحثاً أو مبدعاً في المستقبل، وعلينا أن نفهم أن المستقبل يصنع الأن وليس فيما بعد، وإذا لم نصنع أبناءنا بأيدينا وعلى أعيننا، فسوف يصنعهم لنا غيرنا.

مراحل تدريس التعبير وفق طريقة تحقيق الذات:

تهدف طريقة تحقيق الذات في التعبير الكتابي إلى بناء مهارات بناء الجملة وتنميتها، علاوة على مهارات التنظيم، مروراً بوجوه الاستعمال الراقي، وصولاً إلى آليات التطبيق. (Vaughn, 2002) إنّ درس التعبير وفق طريقة تحقيق الذات يسير على النحو التالي:

١- مرحلة تحديد الموضوعات:

يطلب المدرس من التلاميذ أن يحددوا الموضوعات التي يريدون التحدث عنها ثم الكتابة فيها، ثم يقوم بتسجيل الموضوعات المقترحة من التلاميذ على السبورة... وهكذا إلى أن تصل إلى عدد ممثل لجميع الاتجاهات والاهتمامات الموجودة لدى جماعات التلاميذ في الفصل، ويقوم كل تلميذ بتسجيل هذه الموضوعات لديه ليختار من بينها الموضوع الذي يناسبه ويود التعبير عنه (علي، ١٩٩٨).

٢- مرحلة البحث عن المعارف والحقائق:

ينتقل التلاميذ مع المدرس إلى المكتبة أو إلى مركز مصادر التعلم، لقضاء بقية الحصة، وربما حصة التعبير القادمة أيضاً، حيث يقرأ كل تلميذ عن الموضوع الذي قرر هو التحدث فيه، ثم الكتابة عنه، وذلك تحت إشراف المدرس الذي يقوم بتوجيه من يحتاج من التلاميذ إلى الكتاب أو الكتب أو الصحيفة أو المجلة التي تعرضت للموضوع الذي اختاره التلميذ. وربما كانت مراجع بعض الموضوعات هي كتب المناهج الأخرى المقررة عليهم، ولابأس من إرشاد التلاميذ إلى الاستماع إلى برنامج إذاعي يتحدث عن موضوع ما من الموضوعات المطروقة، أو مشاهدة برنامج متلفز، أوالاستماع إلى شريط مسجل، وربما تم عقد ندوة أو مناقشة حول موضوع من الموضوعات المطروحة في هذه المرحلة يجمع كل تلميذ المعلومات والحقائق المتصلة بالموضوع الذي اختاره ثم يكتب المسودة الأولى للموضوع.

٣- مرحلة التعبير الشفوي:

في هذه المرحلة – التي قد توافق حصة التعبير الثالثة – يناقش التلاميذ مع بعضهم البعض المعلومات والحقائق التي جمعوها وكتبوها في المسودات، حيث يأتي التلاميذ وقد كتب كل منهم المسودة الأولى للموضوع الذي اختاره، وهنا يختار المدرس بعض التلاميذ، بحيث يكون كل تلميذ ممثلاً لموضوع من الموضوعات المطروحة. ويقرأ التلميذ المختار الموضوع الذي كتبه أمام زملائه الذين يقومون بمناقشته فيما كتب، بحيث تهدف المناقشة إلى إبراز جوانب القوة وجوانب الضعف في " مشروع " الموضوع الذي أعده التلميذ وبذلك يتضح الأمر لزملائه الذين يشاركونه في اختيار هذا الموضوع.

ودور المدرس في هذه المرحلة هو دور المنظم الذي يوزع النقاش ويعمقه، لا بتدخله المباشر بالرأي فيه، وإنما بتساؤلاته المثيرة والمفتوحة.

٤- مرحلة كتابة الموضوع في صورته النهائية:

في هذه المرحلة يقوم التلاميذ بكتابة الموضوعات في صورتها النهائية، مع اعتبار الملاحظات والنقاط التي ثارت أثناء المناقشة في حصة التعبيرالشفهي، ثم يعطونها للمدرس.

٥- مرحلة التقويم:

يقوم المدرس بتقويم الموضوعات وفقاً لمجموعة من المعايير التي ينبغي أن يتفق المدرس مع التلاميذ عليها قبل الكتابة، وبحيث تكون مناسبة لنوعية الموضوعات المقترحة، ولأهداف تعليم التعبير عموماً. وأياً كانت المعايير التي يتفق التلاميذ مع المدرس عليها، فإنه لابد من مراعاة المعايير التالية في عملية التقويم:

أ- سلامة النطق وحسن الإلقاء في التعبير الشفهي.

ب- سلامة التحرير العربي (وتشمل مهارات الهجاء وعلامات الترقيم والخط).

ت- سلامة الأسلوب (وتشمل الصرف والنحو).

ث- سلامة المعاني.

ج- تكامل الموضوع.

ح- منطقية العرض.

خ- جمال المبنى والمعنى.

د- اتساق الأفكار مع التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

٦- مرحلة المتابعة:

يسجل المدرس مجموعة من الأخطاء الهجائية والنحوية والأسلوبية والفكرية الشائعة في تعبير التلاميذ، ثم يقوم بمعالجتها معهم في اللقاءات القادمة ويمكن استغلال دروس القراءة والأدب والنحو في معالجة هذه الأخطاء (الصوص، ٢٠٠٣).

مقارنة بين الطريقة التقليدية وطريقة تحقيق الذات في تدريس التعبير:

	الطريقة التقليدية	طريقة تحقيق الذات
المدرس	المدرس هو محور العملية التعليمية، فهو يختار موضوعاً أو اثنين ويقدمهما للتلاميذ، ويحدد لكل موضوع مجموعة من العناصر، ثم يقوم بالكلام عليها، أو يدرب بعض التلاميذ على التحدث فيها، ثم يطلب منهم الكتابة عنها، ثم يجمع الكراسات بعد ذلك لتصحيح ما تيسر منها.	**المدرس هنا مستمع أو قارئ أو مساعد محرر، والتلاميذ هم محور العملية، فهم الذين يختارون الموضوعات التي يريدون التحدث فيها ثم الكتابة عنها، والمدرس ما هو إلا منظم للمناقشة وموجه لها. وهو موزع الأدوار في التعبير، ويلقي بعض الأسئلة المفتوحة التي تثير حواراً ونقاشاً وكتابة، وهو مقوّم لما يقرأ ويكتب وفق معايير توصل إليها التلاميذ معه.**
المادة	المادة هنا ليست سوى الموضوعات التي يطرحها المدرس، ثم الكلام حولها أمام التلاميذ، أو حديث بعض التلاميذ عنها، ثم كتابتها، الموضوعات التي يطرحها المدرس نادراً ما تمس حياة التلاميذ أو اهتماماتهم.	**المادة هنا عبارة عن موضوعات كثيرة ومتنوعة عبارة عن رسائل، وقصص، وتقارير، وتلخيصات، ومذكرات، وأفكار ومشكلات، وكلها من اختيار التلاميذ، والمادة هنا تجمع من المصادر أولاً، فالتلاميذ بعد اختيار الموضوعات يقرؤون عنها ويفكرون فيها ثم يناقشون ما توصلوا إليه من أفكار ويقومون بعضهم البعض تحت إشراف المدرس، وتأتي الكتابة في نهاية المطاف، ثم يأتي دور المدرس ليقوم ما كتبه التلاميذ وفقاً لمعايير توصلوا جميعاً إليها، وبعد التقويم تأتي المتابعة لمعالجة الأخطاء الشائعة.**
التلاميذ	**التلاميذ هنا معتمدون متواكلون ينتظرون ما يقوله المدرس، وهم يمتصون منه الأفكار كما يمتص "الاسفنج" الماء، ثم يعيدون ترديدها كلاماً أو كتابة بعد ذلك.**	**التلاميذ هنا إيجابيون نشطون، فهم يختارون الموضوعات أو المشكلات التي يريدون التعبير عنها، ثم يفكرون فيها ويقرأون حولها ويناقشونها، ويستخدمون الأفكار الجديدة وخبراتهم الخاصة**

		في الحياة في ابتكار قصص وكتابة رسائل وتقارير ومذكرات، وهم يطرحون مشكلات ويبحثون عن الأسباب التي أدت إليها، والنتائج التي ترتبت عليها، ويضعون الحلول، والحلول البديلة، ويقررون العمل الواجب تجاهها إلى آخره، وهم يمارسون ما تعلموه في مناهج اللغة الأخرى.

تصحيح التعبير الكتابي:

يذهب معلمو اللغة العربية في تصحيح التعبير مذاهب شتى، ولأنهم لا يعتمدون على معيار خاص لتصحيح التعبير الكتابي فإنهم يتفاوتون كثيراً في تقويم طلبتهم، ويترتب على ذلك تفاوت كبير في الدرجات، فمن أنواع التصحيح: التصحيح المباشر، والتصحيح المفصل، والتصحيح المرمز، والتصحيح الإشاري، وأسلوب تصحيح الجمع بين التصحيح المرمز والمفصل، وتصحيح الأقران، وتصحيح الأنموذج، وتصحيح المناقشة الجماعية إلخ، ولكي يحد المصحح من ذاتيته يجب عليه أنْ يضع معياراً خاصاً يعتمده في عملية التصحيح (الخولي، ٢٠٠٠) و(الهاشمي، ١٩٩٤).

ونظراً لهذه الضرورة الملحة في وضع معيار للتصحيح فقد قام الهاشمي (١٩٩٤) بإعداد أطروحته للدكتوراة حول أساليب تصحيح مهارة التعبير الكتابي مضمناً لدراسته وضع ذلك المعيار، بالاستناد إلى الدراسات النظرية والميدانية، وقد قسمّه إلى قمسين، واحد للشكل وآخر للمضمون:

مجال الشكل، ويحتوي على:

١- الخلو من الأخطاء الإملائية.

٢- الخلو من الأخطاء القواعدية (النحوية والصرفية).

٣- جودة الخط.

٤- تنظيم الصفحة.

أمّا مجال المضمون فيشتمل على:

١- فنية التعبير.

٢- وضوح الأفكار.

٣- صحة الأفكار.

٤- الالتزام بالموضوع.

٥- الاستشهاد.

٦- دقة اختيار الألفاظ.

٧- التدرج في بناء الموضوع.

وذكر الدليمي والوائلي (٢٠٠٣) وفضل الله (٢٠٠٣) بأنهم وضعوا معياراً لتصحيح التعبير الكتابي، لكنه لا يخرج عن الإطار الذي وضعه الهاشمي منذ سنوات عشر خلون من إجراء دراسات الباحثين الآخرين لا شكلاً ولا مضموناً.

ضعف الطلبة في التعبير:

يلاحظ أن عدداً كبيراً من الطلاب في مختلف مراحل الدراسة في المدرسة يعانون من ضعف ظاهر في التعبير بشقية الشفهي والكتابي. فإن تحدث أحدهم بلغة سليمة ظهرت إمارات الإعياء على لغته، وقد يتوقف فجأة قبل أن يفرغ ما يريد أن يقوله من كلام، أو لعله يلجأ إلى اللهجة العامية يطعم حديثه بها، أو يتم ما عجز عن إتمامه بها، وإذا ما كتبوا موضوعاً ما نجده مليئاً بالأخطاء النحوية والإملائية. (الجطلاوي، ١٩٩٢).

ولعل المتتبع لأساليب تعبير الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية يلاحظ أن الطلاب يميلون إلى الإجابة المباشرة، فإذا ما حور السؤال أو الموضوع تحويراً بسيطاً فإن الإجابة عليه أو الحديث فيه تتخذان مجرى بعيداً بعض الشيء عن السؤال والموضوع، فالطالب يعاني من قلة الثروة الفكرية واللغوية فلا يمتلك القدرة على ترتيب أفكاره والربط بينها، هذا بالإضافة إلى اضطراب الأسلوب. (الملا والمطاوعة ١٩٩٧).

أسباب الضعف:

هنالك عوامل كثيرة يمكن أن يعزى إليها ضعف الطلبة في التعبير ويمكن حصر هذه العوامل في:

١- سيادة العامية، وقلة المحصول اللغوي لدى الطالب: فالطالب يتعامل باللهجة العامية في المجتمع، فيشعر أن اللغة الفصحى ليست هي لغة الحياة، ومما يؤسف له أن الوسط الذي يتعامل معه الطالب والمعلم هو وسط لا يستعمل غير العامية، وتبدو العامية فيه هي القاعدة وصاحبة السيطرة، أما الفصحى فاستعمالها محصور في حيز ضيق من المدرسة لاتتعداه إلى غيره، فيحول ذلك دون توظيف الطالب للغة السليمة في حياته، واللغة لايمكن أن يتعلمها الطالب بالمعنى الدقيق إلا إذا مارسها؟ أو عاشها وتفاعل وتعامل بها، فأين يستطيع أن يمارس الطالب هذه اللغة حتى يعيشها ويتعلمها؟

٢- أن بعض المعلمين في المدارس لا ينمون حصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة بعزل التعبير عن باقي فروع اللغة، ولا يستثمرون ما في دروس اللغة من أنماط لغوية راقية لتدريب تلاميذهم على استعمالها في مواقف حياتية جديدة.

٣- أن بعض معلمي اللغة العربية لا يدربون تلاميذهم على المحادثة باللغة السليمة ولا يدربونهم على الإكثارمن التحدث عن خبراتهم ومشاهداتهم باللغة الصحيحة وكثيراً ما يلجأ بعض المعلمين إلى التركيز على موضوعات وصفية بعيدة عن محيط الطلبة وأذهانهم.

٤- عدم متابعة المعلمين لأعمال الطلبة التعبيرية وبخاصة إهمال بعضهم تقويم موضوعات الطلبة الكتابية، والاكتفاء بالنظر إليها أو وضع إشارة معينة على الموضوعات كأن يلجأ المعلم إلى كثرة الشطب والتصويب لأن ذلك يؤدي إلى ضعف ثقة الطالب بنفسه وكره المادة، وعدم الاهتمام بخلق الحافز على القول أو الكتابة وفي ذلك ضرر

للتلاميذ من جانبين: الأول أن من يخطئ منهم لا يعرف خطأه فيصوبه، والثاني: أن طلاب الصف الأقوياء والضعفاء تفتر حماستهم للتعبير، ويزهدون فيه، فيشعر الطلبة أنهم يؤدون عملاً لا رونق له ولاجمال فيه.

٥- ولعل عدد الطلبة الكبير في الصف، وعدد الحصص الكثيرة الملقى على عاتق المعلم يحدّان من قدرة المعلم على القيام بواجبه في دروس التعبير وغيرها.

٦- الأسرة التي تربي الأطفال على الإنطواء وتهيب الحديث إلى الجماعة، علاوة على أن بعض الأسر تعيش في بيئة ثقافية فقيرة فتعجز عن توفير كتب مناسبة وقصص هادفة لأطفالها، وتشجعهم على قراءتها، حتى يعودوهم على شيئاً فشيئاً على حب القراءة والمعرفة.

٧- طرائق التدريس المتبعة في مدارسنا، والتي تجعل المعلم يستأثر بالحديث ولا يعطي الطالب حظاً من المشاركة الأمر الذي ينعكس على الطالب وقدرته على المشاركة في المواقف المختلفة.

٨- قلة القراءة فمن الحقائق المقررة أن الصلة وثيقة بين القراءة والتعبير، وأن التعبير لا يجود إلا بكثرة القراءة.

٩- ضعف ربط التعبير بألوان الأنشطة اللغوية التي تمارس خارج الفصل مثل الإذاعة، والمسرح، ومسابقات الإلقاء، والصحافة المدرسية، وكتابة الإعلانات وعدم الاهتمام بالتعبير الشفوي والتدريب الكافي عليه فالاهتمام بالإلقاء داخل الصف يكاد يكون معدوماً وهو أيضاً لا زال يمارس بأسلوب تقليدي لا إبداع فيه.

١٠-قلّة تدريب الطالب وإعانته على فهم أدب الإصغاء والاستماع وأدب الحديث وأدب المناقشة وأدب النقد.

١١-ندرة تخصيص حصص معينة لتنبيه الطلاب وتبصيرهم بمواطن الخلل والضعف في كتاباتهم. انظر لهذه الأسباب وتفصيلاتها في: (AlKhuli, 1998) و(الشافعي، ١٩٨٦).

وهكذا نلاحظ أن العوامل المؤثرة سلباً في تعبير الطلاب في كافة مراحل الدراسة كثيرة، يساهم فيها المجتمع الأمي مساهمة كبيرة، وتشارك في تثبيت أثرها المدرسة والمعلمون والمؤسسة التعليمية، كما تساهم وسائل الإعلام المختلفة في عدم تخطيطها لتقديم البرامج الهادفة والمربية التي تهذب لغة التلميذ، وتسليه، وتعلمه الاتجاهات الحميدة وتشارك الأسرة والآباء والأمهات في عدم إنقاذ أبنائهم من الجهل المتفاقم الذي يستطيعون تلمس مظاهره بجلاء لدى أبنائهم.

علاج ضعف الطلبة في التعبير:

إن تحديد العوامل والأسباب المسؤولة التي تؤثر سلباً في تعبير الطلبة، يجب أن يقود إلى دراسة هذه المؤثرات وبالتالي إلى عزل أثرها وبيان الأدوار الإيجابية التي يمكن أن تستبدل بها السلبيات وبالتالي ينبغي:

١- إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وخلق الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع الطلبة للكتابة أو التحدث.

٢- ربط موضوعات التعبير بفروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى، وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.

٣- إفساح المجال أمام الطلبة ومنذ الصف الأول الابتدائي للتدرب على مواقف التعبير الشفهي المختلفة، مثل الحديث عن خبرات الأطفال ومشاهداتهم والصور التي توجد في كتبهم والصور التي يهيؤها المعلم لهم، وقص القصص والاستماع إليها وغيرذلك من المواقف التي تبدو فيها مجالات للتعبير الشفوي.

٤- تعويد الطلبة على الاطلاع والقراءة، حتى تتسع دائرة ثقافة الطلبة، وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم على الكتابة والتحدث.

٥- تستطيع الأسرة متابعة أبنائها ومن خلال مراجعتهم في الدروس التي تعلموها في المدرسة. ففي دروس اللغة العربية يستطيع الأب أو الأم أن يدربوا أبناءهم على قراءة دروسهم، ويطرحوا عليهم الأسئلة المختلفة، ويعودوهم على تنظيم أفكارهم والتعبيرعنها بلغة سليمة، وأن تشجع أبناءها على قراءة المواد الإضافية الحرة، مما يزيد من معرفتهم وينمي معجمهم اللغوي ويهذبه.

٦- المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفوي حول ما تتضمنه من معان، وأفكار وكلمات مناسبة.

٧- الابتعاد عن استخدام العامية في التدريس، وينبغي ألا يقتصر ذلك على مدرسي اللغة العربية فقط.

٨- كثرة التدريب على التحدث والكتابة، وإزالة الخوف والتردد من نفوس الطلبة بشتى الطرائق الممكنة.

٩- مراعاة معلمي اللغة للأسس النفسية والتربوية واللغوية التي تؤثر إيجابياً في تعبير الطلبة.

١٠- تفهم الطلبة أبعاد الموضوع التعبيري وارتفاع لغة الحديث لدى المعلم، كلها تساهم في ارتفاع المستوى التعبيري لديهم.

١١- تصحيح الأخطاء، وتقويم الأسلوب والارتقاء به، وتكوين الثروة اللغوية، وإغناؤها.

انظر: (الشرعة ومحمد، ٢٠٠٤) (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧) (البجّة، ٢٠٠٥).

المصادر والمراجع

- أبو مغلي، سميح (١٩٨٦). **أساليب حديثة لتدريس اللغة العربية**. الطبعة الثانية، عمان: دار مجدلاوي.
- أحمد، محمد عبد القادر (١٩٨٥). **طرائق تعليم التّعبير**. الطبعة الأولى، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- استيتيّة، سمير شريف (د. ت). **علم اللغة التعليمي**. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- استيتيّة، سمير شريف والحوري، أمة ونصر، حمدان (١٩٩٦). **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**. الطبعة الأولى، اليمن: منشورات وزارة التربية والتعليم.
- البجّة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٥). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**. الطبعة الثانية، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي،.
- جابر، وليد أحمد (٢٠٠٢). **تدريس اللغة العربية: مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**. الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.
- الجطلاوي، الهادي (١٩٩٢) الأخطاء اللغوية في المرحلة الإعدادية من خلال الإنشاء: وصف وتعليق. **المجلة التونسيّة لعلوم التربية**. العدد ٢٠.
- الحلاق، علي سامي (٢٠٠٥). **أثر استراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد في تنمية مهارات التفكير الناقد والأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. راسلة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الخولي، أحمد عبد الكريم (٢٠٠٤). **التعبير الكتابي وأساليب تدريسه**. الطبعة الأولى، الأردن: دار الفلاح.
- الخولي، محمد علي (٢٠٠٠). **أساليب تدريس اللغة العربية**. الطبعة الأولى، عمان: دار الفلاح.
- الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٣). **الطرائق العملية في تدريس اللغة العربيّة**. الطبعة الأولى، الأردن: دار الشروق.
- الرواشدة، زياد يوسف (٢٠٠٥). **أنموذج مقترح لتنمية مهارة التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الشافعي، إبراهيم (١٩٨٦). تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية: أهدافه، مناهجه، أساليب. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. العدد ٢١.
- الشرعة، نائل ومحمد، فارس (٢٠٠٤). أثر القراءة الناقدة على التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. **مجلة دراسات: العلوم التربوية**، المجلد ٣١، العدد ١.

- الصوص، سمير عبد السلام٢٠٠٣م. **أثر برنامج تعليمي مُدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي – عمان**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الصويركي، محمد علي (٢٠٠٤). **أثر استخدام برنامج قائم على الأعاب اللغوية في تنمية الأنماط اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة العربية للدراسات العليا.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٥). مناهج اللغة العربية في مجتمع المعرفة. **المجلة العربية للتربية**، المجلد الخامس والعشرون، العدد الأول.
- عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٧). **أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النظرية والتطبيق**. الطبعة الثانية. دار المسيرة. الأردن.
- عصر، حسني عبد الباري (١١٩٧). **قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها**. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- عصر حسني عبد الباري (٢٠٠٥). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**. الطبعة الأولى، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- عمار، سام (٢٠٠٢). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. الطبعة الأولى، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٣). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربيّة**. الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.
- الكيلاني، ماجد عرسان (١٩٩٧). **أهداف التربية الإسلاميّة في تربية الفرد وإخراج الأمة وتنمية الأخوة الإنسانية**. الطبعة الثّانية، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- محمد، علي إسماعيل (١٩٩٨). **تدريس اللغة العربية**. القاهرة: المكتب العربي للمهارف.
- مدكور، علي أحمد (٢٠٠٧). **طرائق تدريس اللغة العربيّة**. الطبعة الأولى، الأردن: دار المسيرة.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦) **سيكولوجية التعلّم والتعليم: الأسس النفسيّة والتطبيقية**. الطبعة الثانية، الأردن: دار المسيرة.
- الموسى، نهاد (٢٠٠٣). **الأساليب: مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**. الطبعة الأولى، الأردن: دار الشروق.
- الموسى، نهاد و الكخن، أمين وطملية، فخري والخباص، عبد الله وأبو زينة عواد (١٩٩٣). **اللغة العربية وطرائق تدريسها**. الطبعة الأولى، الأردن: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- الملا، بدرية والمطاوعة فاطمة (١٩٩٧). دراسة مجموعة من العوامل التي تعوق تعليم مهارات التعبير الإبداعي

في المرحلة الإعدادية. **مجلة مركز البحوث التربوية**. العدد ١٢ السنة السادسة.

- موسى، مصطفى إسماعيل والشيخ، محمد عبد الرؤوف (١٩٩٧). **أساليب التنمية اللغوية**. الطبعة الأولى، دبي: دار القلم.
- الهاشمي، عبد الرحمن (٢٠٠٥). **التعبير: فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه**. الطبعة الأولى، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي (١٩٩٤). **دراسة مقارنة لأثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية**. رسالة دكتزراة. جامعة بغداد.
- يونس، فتحي علي والناقة، محمود كامل (١٩٧٧). **أساسيات تعليم اللغة العربية**. مصر: دار الثقافة.

المراجع الأجنبيّة:

- Al-Khuli, Muhammad (1998). **An introduction to linguistics**. Al-Falah House.
- Paulston, Christina and Bruderm, Newton (1976). **Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures**. Little and Broun Company, Bosten, Toronto.
- Vaughn, Steck (2002). **Language Arts, writing**. Harcourt company.

المحتويات

المقدمة:..... ٤
الكلام والتحدّث والتعبير الشفهي: لغة واصطلاحاً: ٦
أهمية التعبير:..... ٧
أهداف تدريس التعبير وأغراضه: ٨
أركان التعبير: ٩
الأسس التي تؤثر في تعبير الطلبة: ٩
أولاً: الأسس النفسية:..... ١٠
ثانياً: الأسس التربوية: ١١
ثالثاً: الأسس اللغوية: ١١
رابعاً: الأسس الاجتماعية: ١١
أنواع التعبير: ١٢
أنواع التعبير باعتبار التدوين أو الأداء:..... ١٣
أنواع التعبير باعتبار الغرض أو الهدف من استعماله:..... ١٤
أنواع التعبير باعتبار الأسلوب: ١٥
طرائق التدريب على مهارات التعبير الشفهي وأساليبه: ١٦
التخطيط لعملية التحدث ١٧
خطوات موقف التحدث ١٩
رأي في الارتقاء بمستوى تعبير الطّلبة الشفهي: ٢٠
طرائق تدريس التعبير الشفهي: ٢٠
أنواع القصة: ٢١
إعداد القصة وتدريسها:..... ٢٣

طرائق تدريس التعبير الكتابي وأساليبه: ٢٥
مهارات التعبير الكتابي: ٢٦
مراحل تدريس التعبير وفق طريقة تحقيق الذات: ٢٨
مقارنة بين الطريقة التقليدية وطريقة تحقيق الذات في تدريس التعبير: ٣١
تحصحيح التعبير الكتابي: ٣٣
المصادر والمراجع ٣٧